

O papel da observação em contexto da formação de educadores de infância - uma prática necessária

Florabela Rodrigues
Elisabete Brito
Filomena Velho
Eduarda Ferreira

Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda - Portugal
florbela.rodrigues@ipg.pt
filomenavelho@ipg.pt
eroque@ipg.pt

Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto
Instituto Politécnico da Guarda - Portugal
beta@ipg.pt

Resumo

Atualmente, em Portugal, para estar habilitado profissionalmente para a docência em Educação Pré-Escolar é condição essencial possuir um mestrado em Educação para este nível de ensino ou em dois níveis de ensino associados, Educação Pré-Escolar e ensino do 1º ciclo do Ensino Básico. Neste ciclo de estudos as unidades curriculares de prática de ensino supervisionado visam a formação e a integração do futuro docente no exercício da vida profissional, de forma progressiva e supervisionada, em contexto real, pretendendo-se o desenvolvimento de competências profissionais promotoras de um desempenho crítico e reflexivo. Assim, em contexto de sala de atividades e antes de passarem para tarefas de desenvolvimento das capacidades de elaboração de planificações, de realização de atividades pedagógicas, de reflexão sobre as suas práticas de ensino, é fundamental e imprescindível que todos os estudantes realizem um período de observação. O processo de observação é crucial para recolher, reunir, agrupar e compreender dados essenciais que ocorrem durante o processo de ensino e aprendizagem, facilitando a resolução dos problemas que este processo permitiu detetar. Por isso, esta atividade deve ser devidamente introduzida ao longo dos cursos de formação de educadores de infância de forma a ajudar o estudante a analisar práticas e contextos educativos. De facto, “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...), demonstrando a investigação que não há um modelo de bom professor, mas sim uma infinidade de modelos possíveis” (Estrela, 1986, p. 61). De facto, o proporcionar uma variedade de situações em contextos reais pertencentes ao sistema educativo atual, capacita o estudante das competências básicas essenciais para que possa ingressar na profissão. Saber observar é uma função específica da prática educativa, constituindo uma capacidade fundamental na promoção de aprendizagens significativas, pois recorre à problematização das práticas pedagógicas apoiadas na reflexão fundamentada em princípios da didática. A inadequada apropriação desta competência é problemática. Assim, para que este processo pedagógico se desenvolva nesta perspetiva, o grupo de docentes da supervisão das unidades curriculares de prática de ensino supervisionada construiu grelhas/roteiros para o registo

do processo de observação, pretendendo-se uma articulação da dimensão do conhecimento disciplinar e didático, e do desenvolvimento de competências de investigação com vista a uma formação que se quer investigativa-reflexiva. Neste contexto, a presente comunicação pretende apresentar a experiência da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto da Guarda em relação à observação em contexto da prática de ensino supervisionada realizada ao longo dos últimos cinco anos.

Palavras-chave: Formação de educador de infância, observação, prática de ensino supervisionada, mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1ºCEB.

1 Contexto

O Processo de Bolonha, iniciado em 1999, teve implicações globais na reestruturação de todos os cursos do ensino superior europeu com vista à intelegibilidade dos graus conferidos e reconhecidos em todo o espaço europeu.

Em Portugal, essas modificações são concretizadas pela introdução do Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, que determina os princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior. As suas implicações tiveram em conta as formações que permitem a obtenção de um grau de ensino superior ministradas pelos estabelecimentos de ensino superior (PT, 2005), o que trouxe um enorme impacto na reestruturação de todos os cursos superiores do país. Não obstante outras modificações acontecidas no ensino superior, salientam-se as alterações ocorridas na formação de professores, sujeitos a profundas reformas legislativas, corporizadas no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (PT, 2007), que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários. Esta nova legislação alterou os pressupostos da Formação de Professores, definindo o seu alargamento para dois ciclos (1.º ciclo — licenciatura e 2.º ciclo — mestrado), sendo esta condição necessária para a obtenção da habilitação profissional para a docência num determinado domínio (PT, 2007), qualquer que seja o nível de ensino. Assim, a habilitação para todos os níveis de ensino passou a ser obrigatoriamente o mestrado (2º ciclo de estudos), o que sugere “assumir que a lógica da quantidade deve dar definitivamente lugar à lógica da qualidade” (Ponte, 2006, p. 10).

No ano 2007/2008, as licenciaturas (1º ciclo) passaram a ter uma duração de três anos e os mestrados (2º ciclo) de dois anos de um modo global. No caso específico da Educação de Infância, “o aludido mestrado tem a dimensão excepcional de 60 créditos” (PT, 2007, p.1320), correspondendo a um ano letivo; completando assim quatro anos de formação. Relativamente à especialização na educação pré-escolar e ensino do 1º CEB, o mestrado possui 90 créditos, o que corresponde a uma formação de quatro anos e meio. Atualmente, o Decreto-lei 79/2014, de 14 de maio veio aumentar a duração dos mestrados que habilitam à docência num único domínio. Os mestrados em Educação Pré-Escolar ou em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico passam para três semestres. A duração do mestrado conjunto em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico passa de três para quatro semestres (PT, 2014).

O 1º ciclo, licenciatura em Educação Básica, é condição essencial para o prosseguimento de estudos no 2º ciclo da formação de professores, não permitindo por si só lecionar em qualquer nível de ensino, pois os detentores deste 1º ciclo de estudos são considerados apenas técnicos de educação. Esta licenciatura representa, assim, uma primeira etapa de três anos sem especialização, e apenas o 2º ciclo de estudos habilita profissionalmente para a docência.

O novo modelo de formação, apesar das inúmeras críticas a que tem sido sujeito, permite um aprofundamento da vertente teórica e pressupõe uma valorização da vertente prática, a qual se considera fundamental. A prática de ensino supervisionada (PES), ou estágio

profissionalizante, integra-se no 2º ciclo de estudos porque se pressupõe que, neste nível, os estudantes, futuros educadores/professores, estejam aptos e previamente preparados para agir de modo competente em contexto de sala de atividades/aula. Esta é, portanto, uma etapa primordial na formação de professores, permitindo a construção da aprendizagem do aluno, num momento em que a teoria surge aliada à prática. Através da aplicação dos conhecimentos teóricos baseados na pesquisa dos problemas da PES em contexto escolar, remete-se assim para a necessidade de se formar um educador/professor reflexivo (Shön, 1992; Shön, 1983; Dewey, 1976). Este terá como finalidade a reflexão, interpretação e análise da realidade escolar, resultado que só se consegue alcançar após uma fase de observação em colaboração com os seus professores, cooperantes e supervisores, sendo por isso uma etapa crucial na PES, que tem como objetivo aperfeiçoar e modelar a sua prática educativa, encontrando soluções para as suas próximas regências e para o seu futuro profissional (Coutinho *et al.*, 2009). Só passando por esta fase, é que o estagiário, adquire as competências e capacidades para se tornar educador/professor. Deve-se, pois, valorizar esta fase essencial pelos conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula. O conhecimento teórico não é por si só suficiente para construir um bom profissional (Formosinho, 2001); sendo por isso fundamental que se motive o estagiário durante a PES, nas suas diversas vertentes: observação, cooperação, reflexão crítica/construtiva e investigação.

2 Descrição da PES

A PES é, mais do que uma simples unidade curricular, um período de tempo cuja dimensão prática representa o culminar de um momento relevante do curso de formação de educadores. Esta deve estar integrada na formação e merece que lhe seja atribuída a devida importância porque é o momento que permite a “integração de saberes” (Alarcão *et al.*, 1997, p.9), estabelecendo-se uma relação interinstitucional entre dois mundos: o do jardim-de-infância/escola, local de PES/estágio, e o da instituição de ensino superior, local onde o estudante recebe a formação superior. É, portanto, um momento a privilegiar em toda a formação, uma vez que inclui a formação prática em contexto escolar e permite a aplicação dos conhecimentos teóricos fornecidos pela formação prévia. Este processo é guiado por educadores cooperantes que servem de exemplo, acompanham e ajudam os estudantes a adquirir as competências necessárias ao exercício da futura profissão. Assim, os futuros educadores/professores continuam a aprender em contacto direto com o que pretendem fazer profissionalmente, em contexto de sala de atividade/aula com educandos reais e com o apoio de educadores/professores mais experientes para os ajudar a refletir, a criticar de modo construtivo, a tornar-se melhores profissionais a partir de costumes e de métodos de trabalho inovadores relacionados com a prática de ensino. A equipa de profissionais que os auxilia na sua entrada na profissão, a nível de PES, deve servir de guia para a sua entrada no mundo profissional, permitindo assim que o estagiário construa o seu próprio caminho, refletindo e melhorando as suas práticas, visando tornar-se um bom profissional.

2.1 Objetivos e público-alvo

A parte prática do curso é sempre a mais desejada e esperada, pois poder desempenhar um papel ativo surge como um elemento bastante positivo para os estudantes (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Caires, 2001 e Caires & Almeida, 2001). O modelo integrado ou simultâneo da PES, cada vez mais adotado pelos estados membros (UE, 2012), à semelhança do que acontece em Portugal, pretende que a PES funcione com mais harmonia e permita uma “integração de saberes” (Alarcão *et al.*, 1997, p.9), não obstante se ter encurtado este período (PES), após a implementação do Processo de Bolonha, e de isso ter gerado alguma apreensão por parte das instituições formadoras (Brito, 2012), e alguma insatisfação por parte dos próprios estudantes (Rodrigues, 2013). Contudo, tal

como acontece com o ensino obrigatório (UE, 2012) ou com a formação de professores (OCDE, 2011), o facto de se alongar o tempo da PES não seria sinónimo de melhoria em termos de resultados. Porém, a PES é, na maior parte dos casos, o primeiro contacto com a profissão, por isso uma duração mais alargada da mesma permitiria um contacto mais específico, conduzindo a um maior aperfeiçoamento deste período de transição antes da passagem para a vida ativa. Consequentemente, e tendo como público alvo os alunos de PES, a equipa de PES definiu como objetivos: dar a devida importância ao processo de observação a fim de detetar os problemas ou eventuais conflitos e potenciar a tomada de decisão; elaborar um instrumento, mais especificamente uma grelha de registo de observação, de base analítica-reflexiva.

Esta é uma etapa do decurso da PES deve ser valorizada, procurando sempre resolver e ultrapassar os obstáculos ao processo de aprendizagem das crianças. A observação contempla aspectos essenciais e determinantes que permitirão ao estagiário realizar as suas regências com maior capacidade reflexiva. A grelha de registo de observação, ajuda a transformar este processo “num elemento regulador da tomada de decisões” (Serafim & Pacheco, 1990, p.3), para que todos os intervenientes olhem para o espaço de intervenção pedagógica com o mesmo olhar reflexivo.

2.2 Metodologia

Este estudo, de carater qualitativo, é orientado pelo método do estudo de caso, sendo analisado o caso particular da PES do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da ESECD-IPG.

A análise qualitativa responde a questões muito próprias, trabalhando com significados, crenças e valores difíceis de quantificar pela impossibilidade de os reduzir a variáveis objetivas (Fortin, 2006). E, por se tratar de uma situação particular, considera-se, também, um estudo de caso porque permite compreender “o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que pode abrir caminho, sob condições muito limitadas, a algumas generalizações empíricas, de validade transitória” (Pardal & Lopes, 2011, p.32). Assim, neste estudo procurámos analisar a nossa experiência de cinco anos, no âmbito da observação durante a PES.

Os grupos de PES da Educação Pré-escolar, de pequena dimensão (2 alunos) facilitam o acompanhamento do professor supervisor e do educador cooperante, propiciando-lhes um maior número de experiências pedagógicas. Estes grupos permanecem 3 dias por semana durante 1 semestre (15 semanas letivas) em cada ciclo de ensino, sendo acompanhados diariamente pelo educador cooperante e semanalmente pelo supervisor da ESECD. Nas duas primeiras semanas os estagiários têm como objetivo observar o educador cooperante. Esta fase de preparação ajuda-os a ver como se atua num espaço real de educação pré-escolar, num determinado tempo e perante o grupo de crianças com o qual vai trabalhar. Esta período de observação, embora sendo mais intenso no início, mantém-se ao longo de toda a PES. À medida que se passa para a parte mais prática (de trabalho pedagógico efetivo), os estagiários observam-se mutuamente para analisarem as práticas respetivas e, assim, facilitar o processo de correção de atuações menos positivas, reorganizando-as de modo a melhorarem a sua atuação. Os estagiários devem saber observar e, simultaneamente, aprenderem a olhar para a sua própria atuação no sentido de melhorar a prática diária em contexto de jardim-de-infância. “A observação é um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas que é subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de atribuir inteligibilidade ao real, fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas” (Dias, 2009, p.176).

2.3 Instrumento

Nesse sentido, foi criado uma **grelha de observação de atividades/aulas de PES** no qual o aluno é estimulado a refletir do modo fundamentado sobre uma particularidade que observou, uma dificuldade que experienciou em cada regência que observou/efetuiu no processo de supervisão. Neste instrumento consideramos os seguintes parâmetros:

I. Atividades letivas

- a. Demonstra capacidade de planificação com rigor pedagógico e didático
- b. Clarifica, no início da aula, o conteúdo a abordar
- c. Suscita uma motivação inicial e continuada
- d. Explora/utiliza o material didático selecionado de forma apropriada e eficaz (exploração/recursos), aplicando e alterando conscientemente estratégias, (metacognição)
- e. Articula as diferentes áreas curriculares (interdisciplinaridade) /estabelece sequência (s) de aprendizagem (s) coerente (s)
- f. Utiliza estratégias mobilizadoras à consecução dos objetivos
- g. Domina os conteúdos científicos e apresenta-os com linguagem adequada
- h. Revela espírito crítico de iniciativa e criatividade
- i. Promove a autonomia do aluno
- j. Faz uma gestão adequada do tempo
- k. Organiza o espaço de acordo com as tarefas a desenvolver

II. Relação Pedagógica

- a. Demonstra empenho e responsabilidade
- b. Revela receptividade
- c. Estimula a cooperação e abertura
- d. Integra o meio e projetos escolares
- e. Apresenta capacidade de iniciativa e criatividade
- f. Potencia as relações interpessoais
- g. Fomenta relações e interações no grupo turma
- h. Promove a disciplina na sala de aula
- i. Desenvolve diversas qualidades pessoais (presença, postura, ritmo, expressividade e entusiasmo)
- j. Possui equilíbrio emocional

III. Avaliação das aprendizagens

- a. Constrói instrumentos de avaliação adaptados ao nível de ensino
- b. Pratica a avaliação das aprendizagens
- c. Faz frequentemente momentos de sistematização
- d. Possui dinamismo pedagógico: aplica metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem adaptadas às situações reais
- e. Utiliza com oportunidade/ criatividade os recursos didáticos; individualiza situações de aprendizagem; dá resposta a situações imprevistas.

IV. Comunicação e clima na sala de aula

- a. Possui dinamismo verbal e gestual
- b. Expressa-se corretamente e é audível
- c. Reformula a linguagem em função do feedback
- d. Esclarece corretamente as atividades a realizar
- e. Gere com segurança as situações problemáticas e/ou de conflito
- f. Facilita a comunicação professor/aluno e inter-alunos
- g. Desperta o interesse dos alunos pela aprendizagem

V. Avaliação do processo ensino e aprendizagem

- a. Demonstra capacidade de investigação, reflexão e tomada de decisão/opção alicerçada em quadros de referência da didática das diferentes áreas de conteúdo

3 Resultados

A partir dos dossiês de PES procedemos ao tratamento dos resultados e da sua interpretação. Foram analisados 20 dossiês de PES, correspondendo a 20 estagiários, escolhidos aleatoriamente, do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, foi possível identificar e categorizar as principais ideias apresentadas nas reflexões por estes estagiários da PES. De seguida apresentam-se as categorias que organizámos e exemplificámos com transcrições aleatórias retiradas dos dossiês de PES.

i. Atividades letivas

“A partir desta observação consegui perceber quais as estratégias a serem adotadas durante as minhas semanas de prática e compreender quais seriam as crianças que iriam necessitar de uma maior atenção” (Aluno A, 2016).

“O período de observação foi importante pois permitiu identificar conceitos teóricos e perceber a sua importância no dia-a-dia das crianças de 3 anos” (Aluno B, 2015).

“Tive oportunidade de ver a educadora trabalhar as diversas áreas das Orientações Curriculares Para a Pré-escola e constatei como todas estão interligadas e como devem ser sequenciadas” (Aluno C, 2015).

“Nas semanas de observação apercebi-me de como são importantes os períodos de brincadeira e de como são importantes os processos de imitação em crianças pequenas” (Aluno D, 2014).

“Apercebi-me de como as crianças da mesma faixa etária são diferentes apesar da mesma idade e vi como a educadora lidava como os seus comportamentos individuais” (Aluno E, 2014).

“Percebi nestas primeiras semanas de observação como é importante a organização do espaço e do tempo na pré-escola” (Aluno F, 2013).

“Nestas semanas aprendi como se motivam as crianças para ouvirem uma história” (Aluno G, 2013).

ii. Relação Pedagógica

“Durante estas duas semanas de observação foi possível conhecer as crianças, percebendo a dinâmica que a turma apresentava” (Aluno A, 2016).

“Conheci as crianças e vi que o seu comportamento, por vezes é diferente quando estão sozinhas ou em grupo” (Aluno G, 2015).

“Apercebi-me da importância das regras na pré-escola e de como é possível que as crianças as cumpram” (Aluno B, 2015).

“Percebi como é importante desenvolver a cooperação das crianças entre si através de atividades e jogos” (Aluno H, 2014).

“Nestas semanas percebi que é mais difícil do que eu pensava conseguir que as crianças pequenas cooperem e interajam entre si. Depois de

observar o trabalho da educadora, fiquei mais à vontade para tentar” (Aluno I, 2014).

“Nestas duas semanas de observação entendi o papel importantíssimo da educadora na relação pedagógica com as crianças” (Aluno J, 2013).

“Entendi que a primeira coisa a fazer é conhecer as crianças e estabelecer com elas laços de afeto. Na pré-escola o afeto é o principal. Para trabalhar com as crianças temos de as conhecer e gostar delas” (Aluno K, 2013).

iii. Avaliação das aprendizagens

“É muito importante registar a evolução das aprendizagens das crianças, pois só assim temos referências seguras para perceber se a criança evoluiu” (Aluno L, 2015).

“O registo na pré-escola é fundamental. Para além de nos mostrar como a criança percebeu a atividade, mostra-nos possíveis dificuldades na sua evolução” (Aluno M, 2015).

“Percebi que na pré-escola também tem de se avaliar. Em primeiro lugar pela própria criança, mas também para a educadora analisar o seu percurso e saber se a criança apreendeu os conteúdos propostos” (Aluno N, 2014).

“A avaliação na pré-escola pode ser direta ou indireta. Podemos fazer perguntas, pedir para fazer um desenho, resolver uma adivinha ou observar a participação e o envolvimento da criança na atividade” (Aluno C, 2014).

“Foi muito útil perceber a importância da escala de participação e envolvimento da criança nas atividades” (Aluno O, 2013).

“As crianças não aprendem todas ao mesmo ritmo. Cada uma tem o seu ritmo de aprendizagem. Devemos respeitar cada ritmo, mas a criança deve aprender. Assim, por vezes é preciso individualizar o trabalho até que a criança mostre que aprendeu” (Aluno P, 2013).

iv. Comunicação e clima na sala de aula

“As situações de conflito são muito importantes na pré-escola, porque nelas a criança aprende a crescer e resolvê-los faz com que se desenvolva” (Aluno Q, 2015).

“O clima na sala de atividades deve ser de segurança afetiva” (Aluno R, 2015).

“É importante que haja segurança e regras para uma boa relação pedagógica” (Aluno S, 2014).

“O clima relacional que fomenta as aprendizagens na pré-escola depende do saber ser e do saber fazer da educadora, estagiárias e auxiliar. Todos os intervenientes do processo educativo têm responsabilidades” (Aluno T, 2014).

“Objetivos bem definidos, regras claras e boa comunicação, facilitam um clima relacional onde a criança sinta que tem prazer em aprender” (Aluno M, 2013).

“As regras e o que se pretende têm de ser transmitidas de forma clara. É muito importante porque as crianças são pequenas” (Aluno A, 2013).

v. Avaliação do processo ensino e aprendizagem

“Tudo o que aprendi a nível teórico foi da maior importância, para perceber o trabalho pedagógico na pré-escola” (Aluno B, 2015).

“Nas planificações que realizei os conhecimentos teóricos deram-me segurança e permitiram-me avançar de forma segura” (Aluno D, 2015).

“Definir objetivos e pensar atividades para os concretizar só é possível utilizando os conceitos recebidos na formação” (Aluno F, 2014).

“Este estágio permitiu-me fazer a ponte desejável entre a teoria e a prática” (Aluno G, 2014).

“Operacionalizar conceitos na prática só foi possível através de articulação teórico prática” (Aluno H, 2013).

“É difícil planificar e avaliar na pré-escola. A aplicação da teoria e a articulação com a prática são imprescindíveis” (Aluno I, 2013).

4 Conclusões

A instrumentalização desta prática, de caráter avaliativo no decorrer da PES, no curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da ESECD-IPG, tem-se revelado muito positiva, uma vez que os alunos, ao serem “implicados” na sua própria avaliação, se tornam mais conscientes da sua prática, mais reflexivos e ativos na superação das suas próprias dificuldades, contando naturalmente sempre com o auxílio dos professores/educadores (supervisores e cooperantes). Para além disso, a criação deste tipo de instrumento potencia a reflexão, tanto para o estagiário como para os professores da PES, porque revela implicações profissionais muito satisfatórias pelo facto de permitir desenvolver a qualidade reflexiva da profissão docente ao solucionar problemas relacionados com a mesma, desenvolvendo o espírito crítico, integrando e relacionando os conhecimentos teóricos com a prática (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987; Caires, 2001; Caires & Almeida, 2001). A continua instrumentalização deste documento, ainda em prática no âmbito da PES da ESECD-IPG, constitui-se como o alicerce da formação do educador-professor da nossa instituição, e ainda que mantendo a mesma estrutura base, é um documento flexível, passível de ser modificado/transformado/melhorado sendo, sempre que necessário, adequado a cada situação de PES concreta. Consideramos que mais do que mero instrumento avaliativo é, também, e sobretudo, um documento de reflexão com o objetivo último de trabalhar o perfil reflexivo e investigativo do formando - futuro educador/professor, tornando-o mais consciente e interventivo da sua prática.

5 Referências

- Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P., Alarcão, J., & Tavares, M. J. F. (1997). A formação de professores no Portugal de Hoje. Documentos de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.
- Afonso, A. J. (2005). Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3 ed. – São Paulo; Cortez.
- Brito, E. (2012). As implicações do processo de Bolonha na Formação de Professores um estudo nas Escolas Superiores de Educação em Portugal. Tese de Doutoramento em Educação. Covilhã: Universidade da Beira Interior, Departamento de Psicologia e Educação.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J.R.C., & Viera, S.R. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas, in Psicologia, Educação e Cultura, vol. XIII, n.º 2, pp.355-380.
- Caires, S. (2001). Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior. Braga: Universidade do Minho, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem - Apontamentos U.M.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2001). Possíveis contributos do estágio para o desenvolvimento vocacional: Estudo com alunos universitários. *Psychologica*, 26, pp.187-198.
- Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, Ministério da Educação, Diário da República, 38, 1ª série, 1320-1328.
- Demo, P. (2000). Pesquisa, princípio científico e educativo (11ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Dewey, J. (1976). Experiência e Educação (2ª ed.) São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dias, C.M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 43-1, 2009, pp.175-188.
- Estrela, A. (1986). Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores. (2ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Review of Educational Research*, 62, 171-179.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. P. Campos (ed.), *Formação profissional de professores no ensino*, vol.1, pp. 46-64. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M.F. (2006) – O processo de investigação: da concepção à realização. 4.ª ed. Loures: Lusociência.
- Gama, Z. J. Avaliação educacional: para além da universalidade objetivista/subjetivista. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 187-200, maio/ago. 2009.

- Haydt, R.C.C. (1997). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Atica.
- Machado, C. G. (1996). *Tornar-se professor – Da idealização à realidade*. Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação.
- Márquez, A. A. C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009 : Tendances dans l'apprentissage : L'évolution de la performance des élèves depuis 2000*, Vol. V, PISA, Éditions OCDE. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810112e.pdf>, 12/12/2012
- Pardal, L & Lopes, E.S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Ponte, J. P. (2004). *A formação de professores e o processo de Bolonha – Parecer sobre a implementação do Processo de Bolonha na área de formação de professores elaborado ao abrigo do Despacho n.º 13 766/2004 da Ministra da Ciência e do Ensino Superior*, publicado no Diário da República, II série, em 13 de Julho de 2004, pp. 10579- 80.
- Ponte, J.P. (2006). *Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores*. *Revista da Educação*, 14,1, pp.19-36.
- PT (2005). *Decreto-lei n.º 42/2005 de 22 de fevereiro*. DR, 1.ª série - n.º 37 de 2005-02-22, pp.1494-1499: aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação de um espaço europeu de ensino superior.
- PT (2007). *Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro*. DR, 1.ª série - n.º 38, de 2007-02-22, pp: 1320-1328: aprova o regime jurídico da Habilitação Profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básicos e Secundários.
- PT (2014). *Decreto-Lei n.º. 79/2014, de 14 de maio*. DR, 1.ª série - n.º 92/2014, pp. 2819-2828: aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Relatórios de Prática de Ensino Supervisionada (2013-2016)*. Escola Superior de Educação Comunicação e Desporto- Instituto Politécnico da Guarda.
- Rodrigues, F. (2013). *A formação de professores pós-Bolonha – A satisfação dos estudantes e docentes em Portugal*. Tese de Doutoramento em Educação. Covilhã: Universidade da Beira Interior, Departamento de Psicologia e Educação
- Seco, G. (2005). *A satisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente in Educação & comunicação*. *Revista da Escola Superior de Educação de Leiria*, 8, pp.73-92.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New-York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- UE (2012). *Eurydice. Números-chave da educação na Europa 2012* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134PT.pdf, 25/12/2012
- Valente, D. (2010). *Un exemple de formation à la pratique réflexive des enseignants en Italie*. Baillat, G., Niclot, D. e Ulma D. (Dir.). (2010). *La Formation des Enseignants en Europe — approche comparative*, pp.139-149. Bruxelles: Editions De Boeck Université.
- Valois, P., Lessard, C., & Cornier, R. A. (1985). *Les enseignants et enseignantes du Québec : une étude socio-pédagogique (8)*. Québec: Ministère de l'éducation du Québec.